

## A gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a Nova Gestão Pública

*Elenise Pinto de Arruda<sup>1</sup>*

*Maria Lília Imbiriba Sousa Colares<sup>2</sup>*

### RESUMO

O presente artigo trata sobre a gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará e sua relação com a Nova Gestão Pública (NGP), no que se refere à conotação gerencial que foi instituída na rede municipal de ensino. Objetiva portanto, apresentar o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação e como foram implementados de forma a contribuir para a consolidação de uma gestão gerencial na rede municipal de ensino de Santarém. O percurso metodológico foi conduzido com base na concepção materialista histórico-dialética, abrangendo levantamento e estudo teórico, pesquisa documental e consultas em portais públicos. Os resultados apontaram que a gestão gerencial, oriunda da NGP, foi fortalecida na rede municipal de ensino de Santarém pelas ações decorrentes dos programas indutores (PME e PNME). A instalação de uma gestão gerencial, amparada nas diretrizes da NGP, nos princípios empresariais, está inserida no quadro de reformulação das políticas sociais/educacionais em decorrência da reestruturação do Estado, na qual a educação integral tem sido objeto de readequação aos pressupostos do gerencialismo, pautando a gestão pública nos princípios da rede privada. A gestão gerencial aconteceu nos programas, como pode ser visto, especialmente, pela intensa participação de entidades privadas na elaboração do PME e PNME, pela responsabilização dos gestores escolares, pela precarização do trabalho pedagógico e do trabalhador da educação e ainda, pelo foco exclusivamente nos resultados do desempenho dos estudantes.

**Palavras-chave:** Gerencialismo. Educação de tempo integral. Gestão da educação.

### THE MANAGEMENT OF FULL-TIME EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF SANTARÉM/PARÁ AND ITS RELATIONSHIP WITH THE NEW PUBLIC MANAGEMENT

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" HISTEDBR/UFOPA. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-8415-9160>. E-mail: [elenisearruda@hotmail.com](mailto:elenisearruda@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará/Ufopa. Docente do Curso de Pedagogia e dos Programas de Pós-graduação em Educação PPGE-PGEDA/Ufopa. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" - HISTEDBR/UFOPA. Pesquisadora Produtividade CNPq. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)

**ABSTRACT**

This article discusses the management of full-time education in the municipality of Santarém/Pará and its relationship with New Public Management (NPM), regarding the managerial connotation established in the municipal education network. The objective is to present the Mais Educação Program and the Novo Mais Educação Program and how they were implemented to contribute to the consolidation of managerial management within the municipal education network of Santarém. The methodological approach was based on historical-dialectical materialism, encompassing theoretical research, document analysis, and consultations on public portals. The results indicated that managerial management, stemming from NPM, was strengthened in the municipal education network of Santarém through the actions derived from the inducing programs (PME and PNME). The establishment of managerial management, supported by the guidelines of NPM and business principles, is part of the reformulation of social/educational policies due to the restructuring of the state, in which full-time education has been adjusted to the premises of managerialism, guiding public management according to the principles of the private sector. Managerial management occurred in the programs, as seen especially in the intense participation of private entities in the development of PME and PNME, the accountability of school managers, the precariousness of pedagogical work and education workers, and the exclusive focus on student performance results.

**Keywords:** Managerialism. Full-time education. Education management.

## **GESTIÓN INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN DEL TIEMPO EN EL MUNICIPIO DE SANTARÉM/PARÁ Y SU RELACIÓN CON UNA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA**

**2****RESUMEN**

El presente artículo trata sobre la gestión de la educación de tiempo integral en el municipio de Santarém/Pará y su relación con la Nueva Gestión Pública (NGP), en lo que respecta a la connotación gerencial que se ha instaurado en la red municipal de enseñanza. El objetivo es presentar el Programa Más Educación y el Nuevo Más Educación, y cómo fueron implementados de manera que contribuyeran a la consolidación de una gestión gerencial en la red municipal de enseñanza de Santarém. El recorrido metodológico se llevó a cabo basado en la concepción materialista histórico-dialéctica, abarcando la recopilación y el estudio teórico, investigación documental y consultas en portales públicos. Los resultados señalaron que la gestión gerencial, proveniente de la NGP, se fortaleció en la red municipal de enseñanza de Santarém a través de las acciones derivadas de los programas inductores (PME y PNME). La implementación de una gestión gerencial, respaldada por las directrices de la NGP y los principios empresariales, se inserta en el marco de la reformulación de las políticas sociales/educativas como resultado de la reestructuración del Estado, en la cual la educación integral ha sido objeto de readecuación a los presupuestos del gerencialismo, orientando la gestión pública a los principios del sector privado. La gestión gerencial se manifestó en los programas, como se puede observar, especialmente por la intensa participación de entidades privadas en la elaboración del PME y PNME, la responsabilidad de los gestores escolares, la precarización del trabajo pedagógico y del trabajador de la educación, y el enfoque exclusivo en los resultados del desempeño de los estudiantes.

**Palabras clave:** Gerencialismo. Educación de tiempo integral. Gestión de la educación.

## INTRODUÇÃO

A Nova Gestão Pública (NGP), como modelo de administração, trata-se da incorporação e operacionalização de princípios (eficiência, flexibilidade, descentralização, meritocracia, competitividade, entre outros) e estratégias (redução de custos, estabelecimento de metas, avaliação de desempenho, controle dos resultados etc.) da administração privada à gestão pública.

Contudo, compreendemos que a Nova Gestão Pública (NGP) e suas implicações, não se referem a uma simples norma administrativa. É uma dimensão derivada do ideário neoliberal que, ao efetivar-se mediante as reformas gerenciais em diversos países e tornar-se um modelo de administração hegemônica, estendeu-se a todas as áreas de atuação do Estado. Assim, a NGP abrange todos os níveis e esferas de governo, envolvendo sobremaneira o âmbito das políticas sociais e encontra na sua execução, espaços permeados de contradições e determinações sociais, econômicas e históricas, de forma que sua implantação também é mediada por esse conjunto de totalidades, não ocorrendo de forma imparcial e neutra a essas condições. Neste contexto, a gestão envolveu a educação e seus segmentos, como, por exemplo, a educação integral.

Com este entendimento, o presente trabalho é parte dos resultados de uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup> que tratou da gestão da educação de tempo integral no município de Santarém/Pará no período de 2005 a 2020 e teve como objetivo geral analisar as implicações da Nova Gestão Pública na gestão da educação de tempo integral na rede municipal de ensino Santarém/PA no período de 2005 a 2020, considerando suas aproximações e contradições.

---

<sup>3</sup> Gestão da educação de tempo integral na rede municipal de ensino de Santarém/PA (2005-2020): implicações da Nova Gestão Pública.

A análise foi conduzida com base na concepção materialista histórico-dialética, a partir de levantamento e estudo teórico, pesquisa documental e consultas em portais públicos, e em resumo, aponta que a gestão gerencial, oriunda da NGP, foi implementada na rede municipal de ensino de Santarém, especialmente por meio da parceria do Instituto Ayrton Senna com a Prefeitura de Santarém na efetivação dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. É neste segundo aspecto que este artigo centra-se, com o objetivo de apresentar como a implementação do Programa Mais Educação e do Novo Mais educação contribuíram para o desenvolvimento de uma gestão gerencial na rede municipal de Santarém.

## **1 OS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NA REDE MUNICIPAL DE SANTARÉM/PA**

Falar sobre educação integral nos exige refletir sobre educação enquanto fenômeno singular do ser humano e para isso partimos da concepção de educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Sob a dialética do materialismo dialético, a PHC considera as contradições, transformações e historicidade que permeiam o trabalho educativo, compreendendo-o parte e produto das relações sociais, ou seja, “concebe a educação articulada às relações sociais num processo histórico e dialético” (Colares; Arruda; Colares, 2021, p. 277).

Portanto, para Assis, Machado e Ganzelli (2018), a educação integral tem o mesmo significado de educação na Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

No Brasil, as experiências relacionadas à educação integral têm ocorrido principalmente por via da ampliação da jornada escolar, caracterizando-se como educação de tempo integral. Entretanto, é temerário igualar a educação integral ao simples aumento do tempo na escola, pois isso não é garantia da efetivação de uma educação integral, apesar de se concordar que a jornada ampliada pode ser um elemento facilitador para a

implantação de um projeto formativo de educação integral, porém, implica ir além da organização do tempo na escola, implica um conceito de educação que veja a formação humana em toda a sua multidimensionalidade.

A educação de tempo integral, no Brasil, vem se desenvolvendo por meio de programas do governo federal, como os Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. O primeiro foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010, que vigorou entre 2007 e 2016 e visava fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Posteriormente, em 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016 (Brasil, 2016)

O PME foi um programa interministerial e setorial que envolveu articulação institucional e cooperação técnica entre ministérios, secretarias federais e entes federados. Inicialmente, participaram os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e, posteriormente, passaram a integrar o PME, o Ministério da Ciência e da Tecnologia e o Ministério da Defesa.

De acordo com a Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, as finalidades do PME: apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades (Brasil,

2007b), seriam implementadas por meio de ações socioeducativas nas escolas e em outros espaços, no contraturno escolar, abrangendo os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer.

Em 2009, Santarém aderiu ao Programa Mais Educação e gradualmente foi ampliando a oferta nas escolas da rede municipal, conforme demonstra a Tabela 1.

**Tabela 1** – Demonstrativo de alunos e escolas atendidas no Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Santarém – 2009-2016

Ano	Total de atendimentos	Nº de escolas atendidas
2009	2412	18
2010	5760	35
2011	5554	35
2012	16.738	164
2013	19.596	196
2014	19.596	214
2015	18.899	209
2016	As atividades realizadas em 2016 foram em conclusão às ações do Programa 2014/2015, uma vez que nos dois últimos anos não houve abertura para a adesão das escolas (Santarém, 2016b).	

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Ferreira (2016); Santarém (2010); Santarém (2011); Santarém (2014); Santarém (2015b); Santarém (2016a); Santarém (2016b).

Em acordo com a proposta do programa federal, as atividades foram agrupadas em macrocampos: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica e, com a realização das ações, ampliaram-se o tempo e espaços educativos, oferecendo ao aluno de sete a oito horas de atividades diárias (Santarém, 2012a).

Segundo Ferreira (2016), teatro, xadrez, ciclismo, canto coral, rádio escolar, arte circense, caratê/capoeira, banda fanfarra, dança e horta escolar/canteiro sustentável foram as atividades mais aceitas pela

comunidade escolar da rede municipal de Santarém em que aconteciam em oficinas articuladas.

Em um turno são realizadas as atividades do currículo formal das escolas e no contraturno são desenvolvidas as atividades diversificadas em forma de oficinas e atividades lúdicas ou de orientação de estudo. As escolas podem realizar essas atividades em qualquer espaço disponível na escola, ou fora dela (Ferreira, p. 95).

Dentre os problemas encontrados na implementação do PME nas escolas, Ferreira (2016) destaca a falta de infraestrutura das escolas (espaços reduzidos e péssima qualidade térmica), a insuficiente formação dosicineiros e a desarticulação das oficinas com os projetos pedagógicos das escolas.

Siqueira (2016b), ao pesquisar sobre as práticas dos gestores escolares de escolas com o PME, identifica outras questões que fragilizaram a execução do programa na rede municipal de Santarém: os aspectos pedagógicos, como pouca clareza sobre a concepção de educação integral e educação de tempo integral e, em consequência, a tímida articulação do PPP da escola com o projeto pedagógico do PME ou com uma concepção de educação integral. Como fragilidades, destacamos ainda, os aspectos administrativos, como a aplicação dos recursos financeiros que nem sempre eram compatíveis com as necessidades e a realidade das escolas, a falta de espaços adequados ou dificuldade em alocar ao mesmo tempo, as atividades do turno regular e as atividades do programa. Somadas a essas, a necessidade de diminuir o número de turmas do ensino regular para possibilitar as atividades do Programa Mais Educação e os conflitos decorrentes da entrada de outros agentes na escola – os oficineiros, que não eram professores ou servidores das escolas.

Com a descontinuidade do Programa Mais Educação, foi criado no Governo Temer (2016-2018) o Programa Novo Mais Educação (PNME), normatizado pelo MEC por meio da Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, e pela Resolução FNDE n. 5/2016. Tinha como objetivo:

[...]melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de



crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (Brasil, 2016).

Significa que o foco do programa colocou como prioridade a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, distanciando-se completamente de uma proposta de educação integral que valorizasse a multidimensionalidade da formação humana, pois centrou sua ação em saberes científicos e em duas áreas específicas.

O PNME funcionou até dezembro de 2019, final do primeiro ano do Governo Bolsonaro. Porém, não houve ato normativo encerrando o programa ou criando outro em seu lugar. A informação de seu encerramento foi repassada após consulta da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) ao Ministério da Educação. Após consulta ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Básica, a Undime recebeu devolutiva de que o Programa foi encerrado em dezembro de 2019. Na resposta enviada à Undime, a pasta informa que no decorrer deste exercício serão implementadas diferentes ações com a finalidade de concessão de apoio suplementar às redes de ensino, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. [...] (Undime, 2020).

Entretanto, apesar de anunciar que seriam implementadas ações destinadas à ampliação da jornada escolar para os anos finais do ensino fundamental, não houve nenhuma política com este propósito no governo de Jair Bolsonaro. Ao contrário, houve uma retirada de recursos para a educação integral. Em 2019, o governo esvaziou, no primeiro semestre do ano, as ações voltadas para a educação básica, afetando, por exemplo, o repasse de apoio à educação integral, à construção de creches e ao ensino médio. Não foi repassado nenhum recurso para apoio à educação integral no ensino fundamental e médio em 2019 (Saldaña, 2019).

Em Santarém, segundo a Semed (2019b), nos anos de 2017 e 2018, as escolas municipais foram selecionadas conforme os critérios estabelecidos pelo MEC, sendo escolas com Ideb abaixo da média nacional nas séries iniciais e finais e, ainda, 50% de alunos oriundos do Programa Bolsa Família.

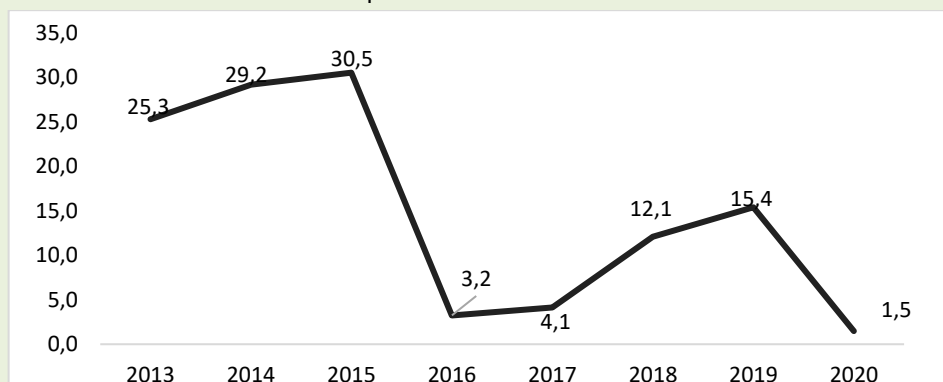


Em 2017, o município optou em oferecer as atividades do acompanhamento pedagógico: Língua Portuguesa e Matemática com carga horária de 5 horas/aula semanal, atendendo 234 escolas e 15.657 alunos em 817 turmas.

Com nova adesão, o município ampliou as atividades do programa para o exercício de 2018 para 15 horas semanais, na qual as escolas realizavam duas atividades de acompanhamento pedagógico, sendo: 01 de Língua Portuguesa e 01 de Matemática com 4h de duração cada e 03 atividades de livre escolha da escola, no campo da Cultura e Artes, Esporte e Lazer, Educação Ambiental e Comunicação e Tecnologias, contemplando sete horas semanais. Nestes moldes, 149 escolas foram contempladas com recursos de 2018 para executar as atividades do Plano de adesão 2017/2018, abrangendo 10.254 estudantes em 468 turmas

Os programas indutores são as políticas que implicam diretamente na oferta da educação de tempo integral na rede municipal de Santarém. No Gráfico 1, podemos ver o percentual de matrícula em tempo integral em relação à matrícula total na rede de ensino, considerando o período de 2013<sup>4</sup> a 2020.

**Gráfico 1** – Percentual de matrícula em tempo integral em relação à matrícula total na rede municipal de Santarém – 2013-2020



**Fonte:** Elaborada pela autora a partir do demonstrativo da Semed (2022a).

Conforme o Gráfico 1, verificamos que o tempo parcial é predominante na rede municipal de ensino e o tempo integral possui índices

<sup>4</sup> O período ficou de 2013 a 2020, em virtude de o relatório estatístico da Semed indicar as matrículas em tempo integral a partir de 2013.

que variam ao longo dos anos. Os anos com maiores taxas de matrículas em tempo integral são os de 2013, 2014 e 2015, nos quais o Programa Mais Educação estava em pleno funcionamento. Em seguida, no ano de 2016, o percentual de matrícula em tempo integral reduz de 30,5% para 3,2%, certamente decorrente do encerramento do PME no mesmo ano. Segundo a Secretaria Municipal de Educação - Semed, em 2016 as atividades realizadas foram em conclusão às ações do Programa 2014/2015, uma vez que, nos dois últimos anos, não houve abertura para a adesão das escolas (Santarém, 2016b).

O ano de 2017 foi um ano de transição para o Programa Novo Mais Educação (PNME), sendo que somente em 2018 e 2019 houve um aumento nos índices de matrículas. A taxa de 4,1% em 2017 passou para 12,1% em 2018 e 15,4% em 2019. Mesmo com o aumento nos percentuais, não se igualaram ou se aproximaram dos índices alcançados pelo programa antecessor, o PME.

Percebemos novamente a redução de matrícula no ano de 2020, passando de 15,4% em 2019 para 1,5%. Em 2020, dois aspectos que interferiram fortemente na redução desse índice merecem reflexão. Primeiro, mesmo não havendo ato normativo, o MEC encerrou o PNME e, com isso, as atividades do programa foram encerradas nas escolas. Em segundo, tivemos, em 2020, a pandemia de Covid 2019 que afetou todos os campos da sociedade, incluindo a educação com suas atividades suspensas e reorganizadas nos sistemas de ensino.

Em resumo, concluímos que a educação de tempo integral no município de Santarém ampliou sua oferta quando houve a efetivação de programas indutores do governo federal. Com o encerramento dos programas, os índices diminuíram, ficando abaixo dos 5% das matrículas da rede que permanecem em virtude das escolas de tempo integral e atividades complementares. Ao calcularmos a média do percentual de matrículas no Ensino Fundamental na educação de tempo integral em 2013-2019, verificamos que a média com programas equivale a 14,41% e a média sem programa é de 0,84, ou seja, os programas do governo federal têm sido a política que induz a educação de tempo integral no município e as

descontinuidades afetam sobremaneira, a consolidação da educação em tempo integral.

## **2 OS PROGRAMAS INDUTORES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A RELAÇÃO COM O GERENCIALISMO DA NGP**

A ampliação do tempo escolar concomitantemente à oferta de uma educação de qualidade e melhoria da aprendizagem são anseios dos educadores brasileiros, e o PME surgiu como uma alternativa que trouxe essas preocupações nos dispositivos legais que o normatizaram. No entanto, fundamentando-se no materialismo dialético que compreende a educação como parte e produto das relações sociais, abrangendo suas contradições, transformações e historicidade, compreendemos que a concepção, elaboração e execução do PME foram concebidas no âmbito das relações capitalistas, de hegemonia do mercado. Assim sendo, o programa não foi criado de forma alheia a esse contexto.

O Programa Mais Educação foi um dos programas que integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em abril de 2007, no governo do presidente Lula. Pelo PDE, além do PME, foram instituídas mais 29 ações envolvendo todos os níveis e modalidades da educação brasileira, na qual destacamos a criação do Ideb.

O PDE foi apresentado pelo MEC como um plano executivo, um conjunto de programas que visava dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (Brasil, 2007a). Saviani (2007) o caracterizou como um guarda-chuva que abrigou praticamente todos os programas que estavam em desenvolvimento pelo MEC, sendo o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação promulgado simultaneamente ao PDE pelo Decreto n. 6.094, como carro-chefe.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é oriundo da agenda do Movimento Todos pela Educação (TPE), movimento que segundo Martins e Krawczyk (2018) foi lançado em 2006, por iniciativa de um grupo de empresários de diversos setores (incluindo os setores financeiro e industrial),

estabelecendo a influência do setor privado na política pública brasileira, como reitera Saviani:

[...] esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar – DPaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (Saviani, 2007, p. 1243).

Enquanto a participação dos grupos empresariais foi determinante na elaboração do PDE, especialmente no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o mesmo não aconteceu com as entidades sociais e educacionais. A elaboração do PDE não foi resultado de uma discussão ampla, participativa e democrática com a sociedade e as entidades representativas dos segmentos educativos – universidades, sindicatos, movimentos sociais, pesquisadores, entre outros (Werle, 2009; Voss, 2011).

Saviani (2007) chama a atenção para o fato de que a lógica que embasa a proposta do Movimento Todos pela Educação (TPE) é uma pedagogia de resultados, guiada pelos mecanismos das chamadas pedagogia das competências e qualidade total, trazendo a lógica das empresas para a educação. Da mesma forma, Voss (2011, p. 53) acrescenta que o movimento Todos Pela Educação “defende a qualidade empresarial, a qual se fundamenta em princípios de eficiência, eficácia e produtividade da Educação que deve ser mensurada através de exames e provas padronizadas”. E neste contexto, Werle (2009, p. 115) salienta que o PDE “evidencia, nas políticas educacionais brasileiras, a prevalência do executivo e do gerencialismo voltados para resultados e para a competição mais do que para a consideração de processos e culturas locais”. Diante disso, verificamos a incorporação da agenda empresarial à política educacional brasileira.

Neste sentido, o TPE é um movimento formado por instituições privadas de grande porte que, sob o discurso da melhoria da educação pública e da responsabilidade social, assumiu a tarefa de atuar como instituições

promotoras de ações educacionais, representando os interesses do setor privado e levando à educação pública, os princípios empresariais e interesses do mercado, impulsionando, conseqüentemente, o fortalecimento da Nova Gestão Pública.

A participação de entidades privadas no PME foi apontada por Flach e Silva (2018), que analisaram a trilogia Série Mais Educação, composta pelo Caderno 1: Gestão intersetorial no território; Caderno 2: Texto referência para o debate nacional e Caderno 3: Rede de saberes, documentos norteadores na implementação do programa. A análise evidenciou a participação de entidades e grupos privados com elevado poder econômico, midiático e político na sua elaboração, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec<sup>5</sup>); Itaú, Natura, Livraria Cultura, Bradesco, Deutsche Bank, Moderna Literatura, Vivo Telefônica, por meio da parceria com a instituição Cidade Aprendiz, que esteve no GT interinstitucional da elaboração do Caderno 2 e outras organizações<sup>6</sup>.

Para as autoras, isso evidencia a influência das instituições privadas na educação pública, especialmente no âmbito das políticas para educação de tempo integral, o que colide frontalmente com uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora.

[...] as orientações para a implementação da oferta de educação de tempo integral carregam em seu bojo interesses do setor privado, o que indica interferência desse setor na oferta da educação pública, responsabilidade dos entes públicos. É preciso compreender que o setor privado não é um mero colaborador sem interesses de

<sup>5</sup> De acordo com seu site, é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira, por meio da construção de soluções e em parceria com redes de ensino, espaços educativos e outras instituições de caráter público e privado. Atuam em parceria com ministérios e secretarias estaduais e municipais; empresas; fundações e institutos; instituições de pesquisa; organizações da sociedade civil; e organismos internacionais de cooperação. Entre parceiros, encontram-se nomes como: Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), Unesco, Unicef, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (Congemas), Ministério da Educação (MEC), Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação Vanzolini, Fundação Casa, Instituto Alana, Instituto Akatu, Instituto Votorantim, Instituto Unibanco, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Alcoa, Editora Moderna, Canal Futura, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Samsung Brasil (<https://www.cenpec.org.br/quem-somos>).

<sup>6</sup> Para detalhamento, consultar Flach e Silva (2018).

determinada classe na elaboração de políticas públicas. Os interesses existem, mesmo que implícitos (Flach, Silva, 2018, p. 525).

A atuação do Terceiro Setor na esfera pública foi uma estratégia da reforma do Estado brasileiro e pavimentou a acolhida de atividades públicas por entidades particulares. E este contexto proporcionou a entrada de empresas nas formulações públicas, como é o caso do PDE e PME. Portanto, o PME foi influenciado por elementos que pertencem a uma concepção empresarial de educação e, mesmo com as especificidades dos sistemas municipais de ensino, a execução do programa pode desencadear componentes do gerencialismo no âmbito escolar.

A Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação e Decreto 7.083/2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, expuseram explicitamente a possibilidade de parcerias para a execução do programa nas redes de ensino. Na Portaria n. 17/2007 consta a seguinte redação:

Art. 4º [...]§ 2º O Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (Brasil, 2007b).

A intenção de convocar a participação externa é reiterada no artigo 6º, no qual consta entre as orientações do programa “fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada” (Brasil, 2007b). Da mesma forma, estimular parcerias nos setores público e privado, visando a ampliação e o aprimoramento do Programa e sensibilizar e orientar outros parceiros, visando a integração de suas ações em curso ao Programa Mais Educação, estão listadas nas competências atribuídas aos ministérios e secretarias federais, no artigo 7º (Brasil, 2007b).

A articulação para parcerias locais está prevista na Portaria n. 17/2007, no âmbito das competências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, como destaca artigo 8º, inciso III: “mobilizar e estimular a comunidade local para a

oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa (Brasil, 2007b).

Nesse sentido, Cavaliere (2014) aponta que as parcerias são um elemento forte no PME. Compreendemos que as parcerias são estratégias orientadas às escolas para que busquem atender as necessidades não viabilizadas pelo governo. Ou seja, a escola deve procurar em seu entorno possibilidades de arranjos com outras instituições ou pessoas para implementar as ações do programa, o que coloca a escola num papel de negociadora de parcerias para assim, prover os espaços e demais questões necessárias ao desenvolvimento das atividades do programa.

Tendo em vista que o programa era desenvolvido por meio de variadas oficinas, o que requeria espaços físicos adequados e em quantidade suficiente, a negociação envolvia especialmente arranjos do espaço físico: arranjos internos, abrangendo a alocação de espaços da própria escola para a realização das oficinas e parcerias externas, visando usar ambientes fora do ambiente escolar.

Na escola, os problemas com infraestrutura inadequada e ausência de espaços são apontados como um dos grandes problemas enfrentados pelo PME. As escolas historicamente construídas para o atendimento de turnos tiveram dificuldades em adaptar seus espaços diante do PME. Na rede pública municipal de educação de Santarém, essa questão é evidenciada por Ferreira (2016)<sup>7</sup>, Siqueira (2016b)<sup>8</sup>, Nunes (2020)<sup>9</sup>, Farias (2019)<sup>10</sup>. O relato de

---

<sup>7</sup> Dissertação "Educação de tempo integral em Santarém: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014", Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/Ufopa, Santarém, 2016.

<sup>8</sup> Dissertação "O Programa Mais Educação: concepções e desafios para a gestão escolar". 2016, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/Ufopa, Santarém, 2016.

<sup>9</sup> Dissertação "Educação integral em tempo integral na Amazônia: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém/PA", Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/Ufopa, Santarém, 2020.

<sup>10</sup> Dissertação "O Programa Mais Educação em duas escolas da rede municipal de ensino em Santarém/PA: o professor como protagonista no pensar políticas públicas", Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/Ufopa, Santarém, 2019.



uma professora demonstra essa dificuldade: “Houve críticas que as crianças ficavam num local improvisado, né, não tinha aquele local certinho lá para criança ficar, uma hora ele ficava numa sala, outra hora ficava noutra [...] (P1)”<sup>11</sup> (Farias, 2019, p. 72). Siqueira (2016b) corrobora:

As carências na estrutura física se constituíram como denúncias entre os gestores que assumiram o desafio de implementar o Programa Mais Educação, pela sua característica de ofertar atividades complementares diversificadas, cujas necessidades de espaço para a sua efetivação não foram previstas na arquitetura das Escolas (Siqueira, 2016b, p. 108).

Em virtude da infraestrutura inadequada, o programa enfrentou vários problemas segundo as pesquisadoras, entre os quais se destacam: espaços reduzidos e quentes, reorganização do tempo escolar com a dificuldade de alocar ao mesmo tempo as atividades do turno regular e as atividades do programa, redução do número de turmas do ensino regular para possibilitar as atividades do Programa Mais Educação, conflito entre as atividades das turmas regulares e turmas do programa e uso de espaços destinados a outras atividades (refeitório, laboratórios, sala de professores etc.).

Sobre essa questão, Silva e Silva (2013) alertam que se trata de mais um movimento de ampliação/flexibilização do espaço educativo. Pois na história da educação integral brasileira, a adequação do espaço, por meio da construção física das escolas e de grandes investimentos financeiros, sempre esteve atrelada à ampliação do tempo. Mas diante da contenção de gastos impostas por políticas neoliberais, esse processo de investimento foi reduzido e não condiz com o credo hegemônico. “Daí a solução de flexibilização dos espaços escolares, com o apoio das redes sociais e da sociedade civil, sob a insígnia teórica de valorizar a diversidade, porém, representando mais uma forma de economia de presença do Estado”. (Silva, Silva, 2013, p. 711). E complementam: “Apelar para a oferta de espaços educativos por meio de redes da sociedade civil acaba sendo sinônimo de espaço precário para uma educação também precária” (Silva; Silva, 2013, p. 712).

<sup>11</sup> Trecho de entrevista de uma professora concedida a Farias (2019).

Com isso, percebemos que a escola passa a procurar estratégias para implementar o programa, com espaços fora da escola e entendemos que isso impacta na diminuição da responsabilidade do Estado em prover as condições necessárias à formação do aluno dentro de um espaço escolar adequado e estruturado para esse fim. Entendemos que a escola deve ser a responsável pela socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e precarizar seu espaço físico, não fornecendo as condições necessárias ou repassando a obrigação em buscar outros locais, é negar o acesso ao saber àqueles que mais necessitam da escola – a classe trabalhadora. Significa reduzir a obrigação do Estado com a educação pública, sobrecarregando a escola com mais uma tarefa dentre tantas outras e, ainda, colocar sobre ela a responsabilidade pelo sucesso da ação do programa. Assim, mais uma vez a face do modelo de gestão baseada no gerencialismo traz a responsabilização pelos resultados para os agentes escolares.

17

Não se trata de ser desfavorável às parcerias com a comunidade. Acreditamos que a relação da escola com a comunidade é um elemento crucial, mas uma relação baseada numa participação e colaboração democrática e não forçada pela necessidade. A relação com a comunidade é indispensável para a construção de uma gestão democrática, na qual se vislumbra a instalação de um processo democrático, participativo e formativo, diferente de uma parceria que perpassa arranjos para suprir as privações que o poder público não atende.

Além das parcerias, outro aspecto do PME que representa uma característica da reestruturação do modo de produção capitalista é a precarização do trabalhador. No caso do PME, temos a entrada de outros atores na escola que não são professores, gestores ou técnicos – os monitores ou oficineiros, que atuam sem a exigência de formação para atuar na escola, ou seja, não são formados pedagogicamente para atuar como professores e não participaram da construção do projeto político-pedagógico da escola, o que a nosso ver, representa dois tipos de precarização: (1) do trabalhador e, paralelamente, (2) do ensino, do trabalho pedagógico com a desconexão

de um projeto formativo integrado. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral:

O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, como, por exemplo, instrutor de judô, mestre de capoeira, contador de histórias, agricultor para horta escolar etc. Além disso, poderão desempenhar a função de monitoria, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, estudantes da EJA e estudantes do ensino médio (MEC, 2012, p. 10).

Em Santarém, na vigência do PME para as atividades pedagógicas das áreas de Português e Matemática, a contratação dos professores era realizada pela Semed e para as oficinas dos outros macrocampos, a escola identificava e convidava os monitores no bairro ou comunidade (Ferreira, 2016) e como previsto pelo programa, havia o ressarcimento dos voluntários que tinham despesas com transporte e alimentação, de acordo com a quantidade de turmas monitoradas.

Compreendemos que a relação de trabalho dos voluntários que atuaram no PME retrata a precarização dos trabalhadores da educação, em especial, e que está no panorama mais amplo de precarização dos trabalhadores em geral, que compõem a dinâmica da reestruturação do capitalismo. Antunes (2020) destaca que o capitalismo global transformou as formas de relações de trabalho e que, atualmente, bilhões de pessoas dependem do trabalho de forma exclusiva para sobreviver, lidando, cada vez mais, com situações instáveis, precárias ou diretamente com o desemprego.

A atuação voluntária passa a ser uma estratégia de baixo custo para o governo, uma vez que as despesas referentes ao trabalho docente são substituídas por ressarcimentos muito inferiores a um salário de professor concursado ou até contratado. Nesse sentido, Schimonek aponta que se evidencia uma concepção mercadológica do programa: “atender mais com menos, atrelando a utilização racional dos recursos a resultados e metas” (2015, p. 513).

Associada à precarização do trabalhador está a precarização do ensino. Embora a proposta do PME tenha sido ampliar os espaços e oportunidades de aprendizagem e conste na Portaria n. 17/2007, a diretriz de integração das atividades ao projeto político-pedagógico das escolas (Brasil, 2007b), a insuficiente formação dosicineiros e a desarticulação do PME com o PPP da escola, foram aspectos pontuados nas pesquisas sobre a execução do programa em escolas municipais de Santarém, conforme analisam Ferreira (2016) e Siqueira (2016b). Outras questões como financiamento insuficiente e incompatibilidade entre o recurso recebido e as necessidades das escolas, também foram apontadas e influenciaram na execução do programa.

Siqueira (2016b) acrescenta, ainda, que entre os desafios relatados pelos gestores estava a mediação dos conflitos decorrentes da entrada de outros agentes na escola que não são professores ou servidores e da resistência dos professores em aceitar e colaborar com a implementação da proposta e também da gestão em relação a ampliação de funções dentro da escola.

As dificuldades apresentadas são oriundas em grande parte de questões que estão acima do poder de decisão da escola, são resultados de uma política pública que não garantiu seu pleno funcionamento e que fez recair sobre a gestão escolar a responsabilidade em encontrar soluções pontuais para o enfrentamento dos problemas, como é o caso da busca de espaços externos, adaptação do ambiente escolar, escolha dos monitores adequados, resolução dos conflitos entre os agentes escolares, entre outros. Desta forma, amplia-se, com o mínimo de recurso, o trabalho escolar com a responsabilização dos agentes escolares e diminui-se o investimento do Estado, atendendo plenamente aos desígnios neoliberais.

Diante de tudo isso e a partir do momento em que não há uma vinculação das atividades com o PPP da escola, não há uma integração entre o trabalho do professor das turmas regulares com as oficinas e não há uma ação educativa intencional e integrada, o Programa se torna uma atividade à parte do ensino regular e, embora o PME preconize o uso do termo

“educação integral”, o que se materializa de fato é a ampliação do tempo escolar.

Considerando os aspectos elencados – a interferência do setor privado na concepção e na elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação e na qual o PME é parte; na participação de grupos empresariais na elaboração de materiais do programa; na possibilidade de parcerias com entidades privadas na execução do programa; na flexibilização do espaço educativo, imputando à escola a responsabilidade de fazer arranjos internos e externos para a execução das atividades do programa; a precarização do trabalhador que no âmbito do programa atua de forma voluntária; a precarização do ensino, haja vista a desconexão das atividades do programa com o PPP da escola – compreendemos que apesar das importantes intenções pedagógicas de formação integral de crianças, adolescentes e jovens e ainda, do contexto político à época, na qual políticas para populações historicamente excluídas foram desenvolvidas, o PME, na sua concepção e materialização, estava envolto nos preceitos da NGP, resultado das políticas neoliberais, que mesmo em mandatos mais progressistas, não deixou de pautar a agenda do governo.

Apesar de ser anunciado como substituto do PME, o PNME, ao ser lançado pelo governo federal, distanciou-se diametralmente do programa antecessor quanto aos seus objetivos e finalidades. Enquanto o PME buscava ampliar a formação dos estudantes, promovendo a ampliação das dimensões, dos tempos e dos espaços educativos, o PNME tinha como objetivo:

melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (Brasil, 2016).

Por mais que o Programa possibilitasse o desenvolvimento de atividades nos campos da artes, cultura, esporte e lazer<sup>12</sup>, o Programa Novo Mais Educação eliminou a perspectiva da educação integral, pois centrou suas finalidades no desempenho educacional e nas áreas de língua portuguesa e matemática, como descreve o seu artigo 2º:

Art. 2º O Programa tem por finalidade contribuir para a: I - alfabetização, ampliação do letramento e **melhoria do desempenho** em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico; II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas **para melhoria do rendimento e desempenho escolar**; III - **melhoria dos resultados** de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais; e IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (Brasil, 2016, grifos nossos).

Percebemos o quanto a finalidade do PNME está enfaticamente vinculada ao desempenho e rendimento escolar e desvirtuou-se completamente da proposta de educação de tempo integral do Programa Mais Educação, que apesar de suas fragilidades, tinha como foco a formação de crianças, adolescentes e jovens e não, exclusivamente, o desempenho escolar. Assim, a educação integral é retirada do cerne da política educacional brasileira.

As atividades direcionadas às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa estavam focadas em melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos nessas áreas, tendo em vista que são as áreas do conhecimento avaliadas nos testes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), na qual os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em conjunto com dados de fluxo escolar do Censo Escolar.

<sup>12</sup> As escolas que ofertarem 5 (cinco) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 2 (duas) horas e meia de duração cada. As escolas que ofertarem 15 (quinze) horas de atividades complementares por semana realizarão 2 (duas) atividades de Acompanhamento Pedagógico, sendo 1 (uma) de Língua Portuguesa e 1 (uma) de Matemática, com 4 (quatro) horas de duração cada, totalizando 8 horas. Realizarão também 3 (três) atividades de escolha da escola dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo, a serem realizadas nas 7 (sete) horas restantes (Brasil, 2018).

Essa relação entre o PNME e o Saeb permite-nos ver como ambos estão entrelaçados, compondo a efetivação de uma política de resultados, pois como destaca Oliveira (2015), a avaliação é instrumento central na NGP, já que é necessário, por meio da avaliação, medir a eficiência da educação, sem uma avaliação ampliada do processo de escolarização e seus determinantes e, assim, os resultados são compreendidos como sinônimo de qualidade. A ênfase no desempenho vinculada ao Ideb é percebida ao longo da Portaria n. 1.144/2016, que instituiu o PNME, na qual destaca em seu preâmbulo que 24% das escolas do ensino fundamental, anos iniciais e 49%, nos anos finais, não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB em 2015 e ainda, que o Brasil não alcançou a meta estabelecida pelo IDEB para os anos finais do ensino fundamental em 2013 e 2015 (Brasil, 2016).

No decorrer da portaria, a palavra “desempenho”, citada cinco vezes, está presente em quatro dos oito artigos que a compõem e, da mesma forma, palavras como resultados, rendimento e metas, que expressam deliberadamente a relação com uma política de resultados. De forma textual, a portaria explicita claramente a intenção do programa em promover a elevação dos resultados da educação pública brasileira.

De acordo com Cardoso e Oliveira (2022), a mudança do PME para o PNME foi impulsionada pelo Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos do PME, elaborado pela Fundação Itaú e que demonstrou, utilizando as notas de Português e Matemática da Prova Brasil e as taxas de abandono, que as escolas atendidas pelo Programa apresentaram “ineficácia no desempenho médio dos alunos a avaliação” (2022, p. 8). Ponderam que a avaliação se ateve somente às questões dos resultados, não analisando outras questões que podem afetar a qualidade da educação como a infraestrutura das escolas, a formação dos profissionais, a integração das atividades nos projetos pedagógicos, os recursos, entre outros. Percebemos, portanto, novamente a participação e influência de entidades privadas na criação de políticas públicas para a educação no país.

Outra semelhança com o Programa Mais Educação refere-se à mobilização da comunidade local para oferta de espaços para promover as



atividades do PNME (Art. 7º da Portaria n. 1.144/2016) e o trabalho voluntário (Art. 5º da Resolução n. 17/2017). No PNME, os responsáveis pela condução do acompanhamento em Língua Portuguesa passaram a ser chamados de mediadores e nas atividades dos campos das artes, cultura, esporte e lazer, foram nomeados de facilitadores e, semelhante ao PME, recebiam somente o ressarcimento das despesas de transporte e alimentação. Essas continuidades demonstram o interesse do Estado em repassar às escolas a responsabilidade em encontrar as alternativas para viabilizar o programa sem onerar o Estado e, ainda, em perpetuar uma política que precariza o ensino, o trabalho docente e o trabalhador.

Contudo, ao passo que o PME anunciava sua preocupação em fomentar a educação integral, o PNME não apresentou essa concepção, não anunciou uma preocupação com a formação integral do aluno, demonstrou o interesse em elevar os resultados em Língua Portuguesa e Matemática e, segundo Passos e Souza (2021), nem isso conseguiu realizar de forma satisfatória, o que pode ser exemplificado pelos resultados de Santarém. No período de vigência do PNME, não houve elevação no Ideb do município nos anos iniciais, permanecendo com a nota 5,5 em 2017 e 2019; teve uma elevação tímida no Ideb anos finais, de 4,5 em 2017 para 4,7 em 2019; e ainda, em todos os anos e níveis de ensino, o Ideb de Santarém permaneceu abaixo da média nacional.

Percebemos o abandono de uma concepção de educação integral com a hierarquização dos saberes presentes no programa, na qual os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática são elevados como os mais importantes na formação escolar, desvalorizando os outros saberes. É nesse sentido que Passos e Souza apontam que:

[...] focar somente no ler, escrever e contar demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, em que importa apenas avaliar e quantificar o que o aluno conseguiu aprender ou não, não o reconhecendo como um todo, estando, assim, distante dos ideais de educação integral (Passos, Souza, 2021, p. 17).

Uma concepção de educação em que se vislumbre a educação integral do aluno não há como ser efetivada mediante uma formação

fragmentada, centralizada em áreas específicas do conhecimento. Esse tipo de formação contraria qualquer possibilidade de educação integral, baseada numa formação omnilateral, isto é, numa “formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265).

Entendemos que por meio de uma política de resultados baseada no controle, monitoramento, avaliação e testes padronizados, pactuação de metas, na hierarquização de saberes e no reduzido investimento, o PNME caracteriza-se como mais um espaço de materialização da concepção gerencial no âmbito da educação, afastando-se diametralmente do que se compreende como educação integral.

A gestão da educação escolar fundamentada nos preceitos da NGP, nos princípios empresariais, é contraditória não somente a um projeto de educação integral, mas a um projeto de educação numa perspectiva emancipatória. Nesse sentido, depreendemos que podemos ampliar o tempo de formas variadas, mas se não for vinculado a uma concepção de educação integral que vise a formação dos indivíduos em sua multidimensionalidade, promovendo o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que, em seu fim maior, esteja comprometida com a dissolução da desigualdade social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Do contrário, estaremos distantes de uma educação de fato integral e permaneceremos induzindo o tempo integral para uma educação de resultados.

#### 4 CONCLUSÃO

A educação integral e de tempo integral está inserida no quadro de reformulação das políticas sociais/educacionais em decorrência da reestruturação do Estado, sendo um campo de disputa, como os outros espaços da educação. Assim, a gestão da educação de tempo integral em especial e a gestão da educação, como um todo, tem sido objeto de

readequação aos pressupostos do gerencialismo da Nova Gestão Pública, pautando a gestão pública nos princípios da gestão privada.

A intensa participação de entidades privadas na elaboração do PME e PNME, é um elemento que demonstra a interferência e a prescrição do gerencialismo na política educacional brasileira. E, ainda, o investimento insuficiente, sobrecarregou as escolas com a responsabilidade em arcar com arranjos para a concretização dos programas, contribuindo para a precarização do trabalhador e do trabalho pedagógico, o que representa a redução da responsabilidade do Estado com a educação pública e a concessão da responsabilidade à entidades externas às escolas.

No caso do PNME, em especial, a ênfase no desempenho é o elemento central do programa, reforçando a educação atrelada aos resultados, e focando a aprendizagem em conhecimentos específicos. Ênfase que desconsidera qualquer possibilidade de uma formação mais ampliada que considere o ser humano em sua multidimensionalidade, extinguindo qualquer resquício de uma educação integral.

A superação do modelo de gestão gerencial, da educação com foco nos resultados, e a efetivação de uma educação integral estão entre os desafios da educação pública. Contudo, todos estes aspectos compõem o fenômeno educativo e estão sob a influência e amarras das relações capitalistas. Assim, a educação integral como uma formação omnilateral destinada a educar o indivíduo em todas as dimensões do conhecimento, considerando o saber produzido historicamente e objetivando a transformação social e a luta por uma gestão democrática, baseada na autonomia e participação coletiva, perpassa pela luta da democratização e superação da sociedade desigual em que vivemos. A escola democrática voltada à educação integral é a base de uma sociedade verdadeiramente democrática, mas enquanto não alcançamos esse ideal, a luta é o caminho a trilhar.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ASSIS, A. E. S.; MACHADO, C.; GANZELLI, P. Estado e educação integral: concepções e desafios. In: MACIEL, A. C; GANZELLI, P.; COSTA, S. A. **Sentidos da educação integral**: conceitos, programas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) Acesso em: 12 de dezembro de 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_m\\_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_m_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf)

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) Acesso em: 12 de dezembro de 2020.

CARDOSO, C. A. Q.; OLIVEIRA, N. C. M. de. Redução e retrocessos na política de tempo integral na escola brasileira: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e01/ 1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984644447465. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/47465>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CAVALIERE, A. M. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205–1222, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/#> Acesso em 10 de janeiro de 2023.

COLARES, A. A. ARRUDA, E. P. de. COLARES, M. L. I. S. Pedagogia histórico-crítica e a superação do projeto civilizatório burguês. In: HERMIDA, J. F. (Org.) **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

FERREIRA, G. V. **Educação de tempo integral em Santarém**: ações da Secretaria Municipal de Educação no período de 2008 a 2014. 2016. 173f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2016.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 31, n. 1, p. 4-20, jun. 2018. Disponível em <[http://scielo.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso](http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872018000100002&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 19 jan. 2025. <https://doi.org/10.21814/rpe.12674>.

MEC. Ministério da Educação/SEB. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília: 2012.

NUNES, M. C. X. **Educação integral em tempo integral na Amazônia**: um diálogo com os profissionais de uma escola pública em Santarém-PA. 124f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2020.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSOS, E.; MATOS DE SOUZA, M. de F. A política de educação em tempo integral traduzida nos PME e PNME a qualidade do ensino em questão. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020199, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1614. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1614>. Acesso em: 7 fev. 2022.

SILVA, K. C. J. R. da; FLACH, S. de F. As relações público-privadas no contexto do programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 28, n. 59, p. 505–528, 2018. DOI: 10.18675/1981-8106.vol28.n59.p505-528. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11710>. Acesso em: 15 nov. 2024.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 238, p. 701–720, set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwQM67XLX8szZ7yktvkMVFg/#>.

SALDAÑA, P. **Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas**. Folha de São Paulo. São Paulo. 15 de julho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml>. Acesso em 17 de julho de 2019.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2010**- SEMED. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2010.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2011**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2011.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2013**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2014.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2014**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2015b.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2015**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2016a.

SANTARÉM, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Relatório Semed 2016**. Santarém: Secretaria Municipal de Educação de Santarém, 2016b.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231–1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt#>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHIMONEK, E. M. P. A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 50, p. 490–503, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n50.p490-503. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/9057>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Programa Novo Mais educação relatório das atividades desenvolvidas - 2017/2018**. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 2019b.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação de Santarém. **Número Alunos da Rede Municipal de Ensino - 2004 a 2021**. Santarém: Secretaria Municipal de Santarém, 2022a.

SIQUEIRA, A. O. A educação na Amazônia e os desafios para a educação integral. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. (Org.). **Educação e realidade amazônica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016a.

SIQUEIRA, A. O. **O Programa Mais Educação**: Concepções e desafios para a gestão escolar. 2016 153f. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-



Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará/PPGE/UFOPA, Santarém, 2016b.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação**. 17 de março de 2020. Disponível em <https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>) Acesso em 17 de julho de 2020.

VOSS, D. M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, n. 38, 1. Janeiro/abril 2011 Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1542>.

WERLE, F. O. C. A reinvenção da gestão dos sistemas de ensino: uma discussão do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) v. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 35, n. 21, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/3958>. Acesso em: 4 dez. 2023.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769 - 792, out./dez, 2011. Disponível em <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/420> Acesso em 07 de dezembro de 2021.

Recebido em: 12 de dezembro de 2024.

Aprovado em: 15 de janeiro de 2025.

Publicado em: 21 de março de 2025.

